

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes (*achar que essas mazelas me definem; é o pior dos crimes; é dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir*)¹

Allow me to speak, not my scars (*to think that these problems define me; it's the worst crime; it's giving the trophy to our tormentor and making us disappear*)

Permíteme hablar, no mis cicatrices (*pensar que estos problemas me definen; es el peor crimen; es darle el trofeo a nuestro torturador y hacernos desaparecer*)

Lívia Sgarbosa²

Carolina Rodrigues de Souza³

Resumo: Este artigo explora os fluxos de uma mulher e seus processos formativos, que afastada das renomadas universidades concluiu sua graduação por meio da Educação à Distância. Objetivamos traçar os percursos desse corpo que marginalizado das instituições renomadas de ensino superior, enfrentou obstáculos como distâncias geográficas, responsabilidades familiares, restrições financeiras ou jornadas extensas de trabalho, mas para além disso, constrói agenciamentos possíveis no formar-se professora. Esse corpo exemplifica rupturas no sistema, ainda que em contextos específicos. Utilizamos análises na perspectiva da Filosofia da Diferença, para interpretar as narrativas. Refletimos que a vida dessa mulher se afirmou e foi potencializada por suas próprias experiências e sua formação como pedagoga.

Palavras-chave: Mulheres; Educação à distância; Narrativa.

Abstract: This article explores the flows of a woman and her training processes, who, away from renowned universities, completed her degree through Distance Education. We aim to trace the paths of this body that, marginalized from renowned higher education institutions, faced obstacles such as geographical distances, family responsibilities, financial restrictions or long working hours, but in addition, builds possible agencies in becoming a teacher. This body exemplifies ruptures in the system, albeit in specific contexts. We use analyzes from the perspective of the Philosophy of Difference to interpret the narratives. We reflect that this woman's life was affirmed and enhanced by her own experiences and her training as a pedagogue.

Keywords: Women; Distance education; Narrative.

Resumen: Este artículo explora los flujos de una mujer y sus procesos de formación, quien, alejada de universidades de renombre, completó su carrera a través de la Educación a Distancia. Pretendemos rastrear los caminos de este organismo que, marginado de reconocidas instituciones de educación superior, enfrentó obstáculos como distancias geográficas, responsabilidades familiares, restricciones financieras o largas jornadas laborales, pero además, construye posibles agencias para convertirse en docente. Este organismo ejemplifica rupturas en el sistema, aunque en contextos específicos. Utilizamos análisis desde la perspectiva de la Filosofía de la Diferencia para interpretar las narrativas. Reflexionamos que la vida de esta mujer fue afirmada y potenciada por sus propias experiencias y su formación como pedagoga.

Palabras clave: Mujeres; Educación a distancia; Narrativa.

¹ AmarElo. [Compositor e Intérprete] Emicida. In: AmarElo. Intérprete: Emicida. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019. 1 CD, Faixa 10 (5 min).

² Universidade Federal de São Carlos.

³ Universidade Federal de São Carlos.

Introdução

O presente artigo propõe uma reflexão sobre as trajetórias percorridas por um corpo feminino, em seus processos formativos como professora, utilizando como referência de análise a Filosofia da Diferença. Inspirada na perspectiva de Rolnik (2006, p. 23), que retrata o pesquisador como um antropófago, adoto uma postura que se distancia da neutralidade, optando por expressar-me em primeira pessoa, engajo-me ativamente no território em análise. Recorrendo a movimentos que olham o agenciar⁴ das matérias, na ânsia por constituição de territórios, e nesse sentido contempla as vibrações dos corpos em constante fluidez, baseada nas concepções de Deleuze e Guattari, almejo uma abordagem que vai além da representação estática, acompanhando processos em constante atualização (ROLNIK, 2006, p. 52).

No contexto desta produção, sou atravessada por linhas rizomáticas, através das quais, o desejo se move e produz (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p. 43), rompendo com as fronteiras tradicionais e assumindo um papel ativo na construção das narrativas em estudo. Minha trajetória pessoal se entrelaça com as experiências da mulher investigada, pois, desde minha atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) até a experiência na orientação pedagógica na Secretaria Municipal de Educação (SME), deparei-me com corpos femininos que fizeram percursos formativos e fluxos similares ao desta mulher aqui denominada como Kátia.

O referido nome faz alusão às meninas estudadas por Abramowicz (1994), na obra "A Menina Repetente". A autora examina à luz dos pensamentos de teóricos como Foucault, Deleuze e Guattari, as complexidades enfrentadas por meninas de classes populares no primeiro grau, na década de 1990, as distinções no fracasso escolar de meninos e meninas e o magistério como profissão predominantemente feminina. Ao traçar as linhas de vida da professora aqui referida, reconheço que seus caminhos se entrelaçam com as meninas que Abramowicz estudou. Parece-me que "A Menina Repetente" discutida na obra, cresceu, se formou na EJA e tornou-se mulher, professora graduada em pedagogia pela EAD, ou seja, agora é uma A Menina Crescida.

O propósito deste texto é duplo: primeiramente, pretende-se abordar as referências encontradas em estudos acadêmicos sobre a EAD e os espaços de expressão disponíveis para mulheres nesse contexto específico; no segundo momento, contextualizar os eventos na vida de

⁴ O conceito de agenciamento é fundamental na filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, especialmente desenvolvido em obras como "Mil Platôs" (1995) com primeira edição em 1980. O Agenciamento refere-se a processos dinâmicos de organização e conexão que produzem diferentes formas de realidade. Ver: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 1. São Paulo, 1995.

Kátia, destacando as influências de sua formação; através de uma abordagem que envolve encontros, agenciamentos e narrativas compartilhadas, objetivo desvendar as experiências vividas por Kátia, explorando os territórios emocionais e intelectuais que ela percorreu ao longo de sua jornada.

A relevância deste estudo reside nas experiências dessa mulher, que se assemelha a tantas outras, que desempenham papéis ativos na Educação e em suas diversas formas de buscar o lugar de professora. A análise dos desafios e possibilidades criadas como formas outras de existir, sugere traços acerca do sistema educacional brasileiro, destacando a complexidade das experiências individuais enquanto revela aspectos mais amplos da educação brasileira.

O título do artigo, "Permita que eu fale não às minhas cicatrizes", retirado da música "AmarElo" de Emicida, destaca a potência e a re-existência da mulher professora, que não é simplesmente vítima de um sistema excludente e misógino, mas sim, portadora de potências e criadora de formas de existência. Sua voz desafia os silêncios impostos pela socialização, conforme ressaltado por hooks⁵ (2009, p. 206), enfatizando a importância de reivindicar sua própria linguagem e definição.

Ademais, apoiando-me em Rago (2013, p. 73), o artigo busca explorar a memória feminina como uma fonte de possibilidades criativas, amplificando não apenas a voz desse corpo potente, mas também ressaltando a importância de suas narrativas na compreensão mais profunda e diversificada da experiência feminina na educação, desafiando as limitações impostas pelo silêncio e pela marginalização.

Delineando a metodologia, as narrativas apresentadas neste texto são coletas obtidas por meio de entrevistas realizadas com a participante; as descrições das falas e reflexões emergentes foram registradas em anotações de diário de bordo, durante encontros formativos promovidos pela SME e reuniões do Colem, nos quais Kátia estava presente.

A análise de narrativas, respaldada por Costa (2010, p. 129) como abordagem metodológica, envolve a investigação e interpretação de histórias, relatos e discursos presentes na cultura e na educação. Ela proporciona aos pesquisadores e educadores uma compreensão mais profunda de como as histórias e narrativas podem construir maneiras outras de existir. Ao explorar os significados, valores e crenças subjacentes às narrativas de elementos valiosos sobre as representações e discursos presentes no ambiente educacional.

⁵ A grafia do nome bell hooks, em minúsculas, é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó. O nome, grafado em minúscula, é um posicionamento político da recusa egóica intelectual. hooks queria a atenção em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa.

Dessa forma, a análise de narrativas pode possibilitar uma reflexão cuidadosa sobre as relações de poder e as dinâmicas sociais dentro do contexto escolar e na sociedade em geral.

Desejo, necessidade, vontade (*a gente não quer só comida; a gente quer saída; para qualquer parte*)⁶

Analisar as experiências de Kátia significa mergulhar em um universo de narrativas e perspectivas singulares. O propósito é não apenas ouvir, mas também compreender a complexidade de suas vivências, explorando as nuances das relações, conexões, afetos, emoções e subjetividades que permeiam sua trajetória. Cada experiência individual é intrincada e multifacetada, e é crucial capturar, mesmo que parcialmente, a profundidade e a riqueza dessas vivências. Nessa abordagem analítica, a valorização da fluidez, complexidade e não-linearidade emerge como um aspecto fundamental, desafiando as estruturas fixas e as identidades estáveis que muitas vezes moldam nossas compreensões convencionais da realidade.

Destacando a importância das narrativas, Rago (2013, p. 34), em sua obra *A aventura de contar-se* citando Salmerón e Zamorano (2006)⁷, enfatiza a relevância destas, ao afirmar que, a problematização das narrativas vivenciadas desempenha um papel crucial na moldagem da subjetividade individual. A autora explora essas dimensões no processo de construção do eu durante a objetivação da experiência.

Em síntese, a análise proposta visa examinar como Kátia, em seu discurso, se apresenta. Além disso, busco compreender como ela seleciona e interpreta o passado, bem como quais experiências são valorizadas ou silenciadas.

Ao examinar parte das produções existentes, destaco uma presença significativa de estudos sobre a EAD, principalmente concentrados na precarização do trabalho docente e na deficiência da qualidade do ensino. Não pretendo questionar os méritos dessas pesquisas, mas reconheço a necessidade urgente de trazer à tona as narrativas dos profissionais que percorreram esse trajeto de formação. Compreendo que entender as nuances e singularidades é essencial, pois discutir a precarização sem levar em conta as diferenças e diversidades das professoras em questão equivale ao silenciamento.

⁶ COMIDA. Intérprete: Titãs. Compositor: Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer, Sérgio Britto. *In: JESUS não tem dentes no país dos banguelas*. Rio de Janeiro: WEA, 1987. 1 CD, Faixa 2 (4 min).

⁷ SALMERÓN, J.; ZAMORANO, A. (orgs.). *Cartografias del yo: escrituras autobiográficas en la literatura de mujeres en lengua inglesa*. Madri, Editorial Complutense, 2006.

Percebo assim, uma tendência generalizada nas pesquisas de retratar os participantes, tanto alunos quanto professores, de maneira uniforme. Essa abordagem muitas vezes não considera a multiplicidades de experiências e papéis dentro desse contexto. Além disso, a fragmentação das responsabilidades dos professores é comumente destacada como um fator que contribui para a precarização do trabalho docente e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino. Este fenômeno é apontado como uma estratégia deliberada para despolitizar e controlar os professores, conforme observado por Malanchen.

As políticas de EAD, justificadas como uma forma de democratizar o acesso à educação, colocadas em prática de forma mais incisiva na formação docente, tem como intenção a desintelectualização docente. A formação docente à distância é, na verdade, mais uma das estratégias que, desde os anos de 1990, são postas em prática para despolitizar e controlar o professor. Outras estratégias, que comprovam nossa afirmação, foram efetivadas, tais como: formação continuada por meio da TV Escola, Proformação, Programas Emergenciais de Formação de Professores em Serviço e a criação dos Institutos Superiores de Ensino, assim como abertura para que a iniciativa privada oferecesse formação de professores (MALANCHEN, 2007, p. 213).

Quero enfatizar que não busco justificar a falta de qualidade, nem esvaziar os argumentos sobre a importância dos conteúdos e vivências acadêmicas. Meu objetivo, porém, é ir além das visões que tratam os corpos das professoras como um conjunto de profissionais sem formação adequada, incompetentes ou intelectualmente e politicamente inofensivas, conforme a exemplo da citação de Shiroma.

Sendo assim, além de baratear a formação do professor por meio da EAD, na qual são contratados tutores presenciais e virtuais para operacionalizar o programa, investe-se em menos funcionários, menos espaços físicos e menos tempo presencial. Também é possível modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente (SHIROMA, 2003, p. 74).

Foco neste artigo está no agenciamento desses corpos, incentivando as narrativas de suas jornadas como um processo dinâmico de enfrentamento e imanência. O Desejo produz os agenciamentos da vontade, Rodrigues (2021, p. 4) assevera que Deleuze concebe o desejo como um tipo de construtivismo, como explica o filósofo na entrevista "O abecedário de Gilles Deleuze" (1988). Para ele, desejar é construir um agenciamento, formar um conjunto, delinear uma região - é verdadeiramente agenciar. Nesse processo, algo acontece, uma corrente passa, ou não passa, um pequeno riacho. Tudo é do domínio do desejo. Segundo Deleuze, o desejo é essencialmente construção. Cada indivíduo passa seu tempo criando, toda vez que alguém

expressa um desejo, está na verdade montando um agenciamento - nada mais. O desejo, para Deleuze, é apenas isso: construir.

Rago (2013, p. 208) destaca que, para as mulheres, a ênfase não se limita apenas à resistência aos obstáculos, mas também à habilidade de buscar e abraçar novas oportunidades, demonstrando uma capacidade contínua de se reinventar e ativamente moldar suas trajetórias de vida: "O que interessa é mostrar sua capacidade de superar os inúmeros obstáculos, de abrir-se para diferentes iniciativas e de movimentar a sua própria vida, reinventando-se a si mesma" Rago (2013, p. 08). Tornar corpos visíveis na pesquisa não é simplesmente dar voz a eles, mas envolve uma compreensão profunda das dinâmicas de poder que moldam suas vidas, como bem explicita Spivak (2010, p. 78), ao referir-se às vozes subalternas: "Tornar visível o que não é visto pode também significar uma mudança de nível, dirigindo-se a uma camada de material que, até então, não tinha tido pertinência alguma para a história e que não havia sido reconhecida como tendo qualquer valor moral, estético ou histórico".

Ao longo da história do magistério, um elemento relevante é a configuração de nichos específicos nos quais as mulheres se encontram predominantemente inseridas. Esse fenômeno é muitas vezes percebido como uma forma de segregação ou limitação de atuação, conforme destacam Barbosa, Carvalho e López (2018, p. 151).

O Magistério infantil e de níveis inferiores pré-primário, primário e secundário se consolidou ao longo do século 20 como um desses guetos femininos. No Brasil, as mulheres tiveram acesso aos cursos normais a partir de 1835, devido à necessidade de formar mestras para as escolas primárias destinadas a meninas. A partir de 1880, elas já apareciam como a maioria de discentes nesses cursos, evidenciando o processo de feminização do magistério. Todavia, até a LDB de 1961, o curso normal não habilitava o ingresso em cursos superiores e o magistério era uma profissão técnica de nível médio, que também inclui o grande número de professoras e professores leigos. As mulheres são cerca de 75% do professorado brasileiro. Os únicos segmentos em que não constituem a maioria do corpo docente são a educação profissional, o ensino técnico, e o ensino superior.

Portanto, é fundamental considerar a presença, a singularidade e os fluxos dos corpos femininos no sistema educacional, refletindo sobre a interseção entre gênero, corpo e sistemas de poder. Isso também ressalta a importância das narrativas das mulheres sobre suas próprias vivências, oferecendo elementos valiosos sobre como essas dinâmicas de produção de potência e re-existência podem se manifestar em suas vidas.

Que tudo que há num corpo se revele (*pra que a vida cicatrize todo trauma; pra que o desejo seja o anexo da pele; e a liberdade o corpo físico da alma*)⁸

No curso "Atmosfera" de Peter Pelbart (2023), fui introduzida ao conceito de Constelação, onde interações se assemelham a entrelaçamentos de constelações pessoais, evidenciando como as experiências se conectam. Essa fusão de eventos e sussurros resulta em repetições sonoras dinâmicas que emergem do caos, formando constelações únicas de experiências em constante evolução. Mesmo ao longo do tempo, esses sons incorporam vivências passadas, demonstrando como a palavra se torna a interseção dessas experiências em um intrincado emaranhado de existências. Cada repetição casual de um mesmo ruído revela uma nova combinação, enfatizando como as repetições sonoras não se limitam a uma única significação, mas sim a uma infinidade de possibilidades que se entrelaçam para formar um tecido complexo de narrativas (PELBART, 1989, p. 100).

Utilizo aqui, a ideia de caixa de ferramentas, para expressar o entendimento de que, o encontro com mulheres com trajetórias similares ao de Kátia, se dão também em constelações, onde cada elemento se conecta em uma rede complexa de significados e interações. É nesse contexto que a encontrei, uma aluna dedicada nos cursos de formação de professores oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação – que eu coordenava. Sua participação ativa e observadora indiciava a consciência das dinâmicas de poder presentes no ambiente educacional. Nosso encontro aconteceu em uma conexão significativa que se integra à constelação de experiências compartilhadas. Nossas vivências se entrelaçaram pelas falas e re-existências, de maneira profunda e marcante, estabelecendo uma ligação especial entre As Meninas Crescidas.

No encerramento de um curso, após assistir ao documentário "Menino 23"⁹, de Sidney Aguilar Filho, Kátia, permitiu-se contar sua própria história desde a infância, possibilitando que suas experiências fossem expressas. O documentário aborda as infâncias marginalizadas no Brasil, revelando a história de 50 meninos pobres e negros que cresceram em um orfanato e foram posteriormente enviados para trabalhar na fazenda Santa Albertina na década de 1930, após a chegada de um homem com balas no bolso que mudou seus destinos. Durante essa ocasião, Kátia demonstrou sinais de afecção, pois o documentário mobilizou dispositivos em

⁸ DEIXE. Intérprete: Martins. Compositor: Almério. In: INTERESSANTE e Obsceno. São Paulo: Via Deck, 2022. 1 CD, Faixa 4 (4 min).

⁹ MENINO 23. Direção: Belisario França. Rio de Janeiro: Giros Audiovisual, Globo Filmes. 2016, 1 DVD (79 min), cor.

seu corpo e trouxe à tona memórias de sua vida, especialmente em relação ao seu irmão, refletindo as semelhanças entre suas experiências e as narrativas do filme. Ela demonstrou-se identificada com a história de uma criança negra e pobre, relatando traços de uma educação negligenciada pela família.

Os relatos e expressões das Meninas Crescidas, revelam características únicas que as assemelham. Embora sejam diversas, poucas têm a coragem de se revelar completamente, porém, uma conexão entre elas, quase que indizível, fluindo pela liberdade e coragem de expressar quem realmente são. Esses corpos não devem ser estigmatizados por suas vivências, pois, apesar das semelhanças, suas subjetividades carregam potências distintas e não devem ser reduzidas a estereótipos.

A história de Kátia se destaca por sua trajetória tão singular, marcada pela criação de fluxos e rotas de fuga para explorar novos possíveis. Ativa em grupos de pesquisa na Unicamp, fez graduação em pedagogia, pós-graduação lato sensu e atua como professora efetiva em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Seu percurso de menina repete para menina crescida, tem suas marcas, sua formação no ensino fundamental e médio realizada por meio da EJA e da graduação na EAD.

Durante suas narrativas, um elemento crucial emergiu em sua rota: a sensação de preconceito e discriminação em relação à sua formação acadêmica. Ela relatou experiências em que sua formação em EAD era menosprezada nas Reuniões Pedagógicas, sendo considerada como uma formação de qualidade inferior, o que a deixava constrangida.

De modo geral, por exemplo, não foi só pessoas da gestão da escola que falaram sobre isso, comentava assim: Ah, essas faculdades à distância EAD, ou então quem faz essas faculdades de beira de estrada, onde já se viu isso, né? Não vai, né, resolver a vida dela fazendo esse tipo de curso. É muito fraco essa faculdade, assim, né? O pessoal, algumas pessoas comentavam, né? Agora, já na escola, né? A gestão, lógico que a gente não vai falar nomes, né? Mas assim, de modo geral, posso dizer, né? As pessoas falavam assim: Ah, o bom professor é aquele que fez o magistério. Também falaram, até acho que eu comentei com você sobre a minha letra, minha caligrafia, né? Que eu tinha que usar caderno de caligrafia porque a minha letra era feia, não era boa. É que no tempo que a professora, a pessoa, no caso referindo a ela a formação dela, né? Que no tempo que ela fez magistério tinha prova de caligrafia. E aí ela para justificar porque que eu tinha que usar, né? Fazer uso de um caderno e caligrafia. E aí também tem também a questão da idade, né? As pessoas já olham para mim: Quantos anos você tem? Sabe me ver na educação, né? E pergunta quantos anos você tem. Ah, mas você já tá para aposentar, né? Ah, tá bom então, né? Sabe assim, uma maneira como se eu fosse, né, uma pessoa menos capaz que ela, né, por conta da idade, aí entram vários fatores, né?

A narrativa de Kátia, elucida comentários que menosprezam e discriminam de diferentes formas de sua formação e experiência profissional na educação, como as críticas direcionadas a cursos EAD ou a instituições de ensino consideradas menos prestigiadas, como as "faculdades de beira de estrada". Além disso, há uma valorização explícita do magistério como critério de qualidade para ser considerado um "bom professor", o que desconsidera a sua trajetória formativa e suas experiências. Outra atitude discriminatória presente em sua fala é a associação negativa entre idade e competência profissional, evidenciada pelos comentários que menosprezam profissionais mais velhos e os tratam como menos capazes.

As observações destacam uma hierarquia implícita que atribui valor diferenciado aos diversos caminhos de tornar-se professora, ao mesmo tempo em que estereotipa e menospreza aquelas que não se enquadram nos padrões de formação estabelecidos. Esses métodos, que possibilitam um controle minucioso das operações do corpo e impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que Foucault denomina como 'disciplinas' (FOUCAULT, 2012, p. 133). Estes comentários não são meramente reflexos de opiniões individuais, mas sim partes de um sistema de poder que se expressa por meio de práticas e discursos normalizadores. É evidente que tais comentários exercem poder ao classificar e hierarquizar as formas de formação e experiência profissional, assim como ao emitir julgamentos baseados na idade de Kátia. Esse poder disciplinador não se limita apenas às instituições de ensino ou figuras de autoridade, mas se manifesta de maneira mais sutil e disseminada por meio de discursos e práticas cotidianas.

Em 2022, como formadora de professores na SME, enfrentei resistência ao desenvolver um curso sobre Educação Antirracista. Apesar das dificuldades, o curso foi realizado com sucesso, inspirando a criação do Coletivo Educação e Multiplicidades (COLEM) por um grupo de professoras. Kátia, integrante desse coletivo, representou-o no Encontro Diálogos Latino-Americanos em Uma Rede de Pesquisas na Unicamp. A participação ativa nos encontros do Colem apresenta pistas de um corpo que se engaja em espaços de estudo e expressão de seus pensamentos. Em cada encontro, sua manifestação apresenta potências de afirmar suas experiências e pensamentos.

Em suas falas, busca identificar e nomear seus sentimentos, integrando termos acadêmicos e referências a grupos identitários. Ao compartilhar suas experiências de racismo, Kátia também enfatiza a importância de enfrentar o etarismo, afirmando: "*Demorei pra me entender como mulher negra; Sofri racismo; Agora etarismo tem nome*". Não me recordo de algum encontro ou curso que ela participou e não se expressou. Existe nesse corpo uma

necessidade de definição e linguagem, como quem passa um tempo calado e entende que tem algo a dizer.

Kátia, um corpo feminino que viveu a sensação de fracasso e exclusão do sistema escolar na infância. Esses corpos femininos estão inseridos em um sistema que muitas vezes as direciona para papéis associados ao cuidado. Quando essas mulheres enfrentam obstáculos na trajetória educacional, especialmente aquelas provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos, são frequentemente relegadas a funções vinculadas ao trabalho doméstico. O fracasso na vida escolar, por sua vez, resulta em limitação de oportunidades, perpetuando ciclos de desigualdade e restringindo as possibilidades de ascensão social. Segundo Abramowicz (1994, p. 52), no imaginário social e no inconsciente institucional, a repetência no menino é muitas vezes aceita como parte do desenvolvimento, enquanto na menina é associada a estereótipos prejudiciais, como burrice e incompetência, relegando-a ao "não-saber": o trabalho doméstico.

Kátia, compartilhou suas experiências, descrevendo uma infância cuidada pela avó, onde a autoestima era constantemente diminuída devido à condição social, cor e outros estigmas. Essa história reflete uma experiência marcada por adiamentos e concessões, onde deixou seus sonhos "engavetados" ao longo de décadas, correlacionados à construção e responsabilidades familiares.

Falar da primeira infância, né, início da escolaridade... eu era cuidada pela minha avó. Minha mãe morava com a minha tia por motivos de saúde, e minha avó cuidou de mim até os 12 anos. Minhas lembranças são assim: autoestima zero. Tudo era para me diminuir, começando pelo meu cabelo, minha condição social, minha cor, minha condição familiar. Aquela pobreza... Era uma criança que era capaz de aprender, de avançar nos estudos, seria ninguém. Deixei esses sonhos engavetados por muitas décadas, por alguns anos. Aí passou-se um tempo, eu construí a minha família. Mais uma vez deixei meus sonhos de lado quanto à questão da vida acadêmica, porque eu pensava na minha responsabilidade. Aí entra a questão do gênero, como mulher, como mãe. Eu tinha obrigação, o dever, a responsabilidade de não desamparar as minhas filhas, [...] para correr atrás dos meus sonhos, por assim dizer, e com isso o tempo foi passando.

A narrativa de Kátia oferece um olhar sobre as experiências vividas durante sua infância, especialmente destacando o papel de sua avó e as condições sociais desafiadoras que enfrentou desde cedo. Reafirma Abramowicz (1994), pois os desafios enfrentados por meninas de contextos desfavorecidos, como Kátia, que são muitas vezes pressionadas a assumir

responsabilidades domésticas desde tenra idade, relegando suas próprias aspirações educacionais a um segundo plano.

Kátia descreve como sua autoestima foi constantemente diminuída, começando por fatores como seu cabelo, condição social, cor e ambiente familiar. Essa vivência reflete as dinâmicas de desigualdade social e racial que permeiam não apenas sua vida, mas também a vida de muitas outras meninas em situações semelhantes. Sua narrativa ressoa com a pesquisa de Abramowicz, ao ilustrar como as meninas, ao não corresponderem às expectativas acadêmicas, muitas vezes são relegadas a papéis secundários na escola, como ajudantes ou encarregadas de tarefas domésticas e de limpeza, reforçando as desigualdades de gênero e social já presentes em suas vidas.

Os fluxos de Kátia desenham as lutas e desafios enfrentados por meninas de origens desfavorecidas, destacando a interseção entre gênero, classe social e raça na construção de suas subjetividades. A influência do contexto familiar, especialmente o papel de mãe, é destacada como determinante na decisão de Kátia de adiar a busca por seus objetivos pessoais. Ela menciona que deixou seus sonhos "engavetados" por muitas décadas, principalmente devido à responsabilidade percebida como mulher e mãe.

Ao mencionar "obrigação", "dever" e "responsabilidade", Kátia revela como esses valores foram forças orientadoras em suas escolhas. Ela sentiu que tinha o dever de priorizar o cuidado de suas filhas, desempenhando o papel socialmente atribuído de provedora e cuidadora. A questão do gênero também é ressaltada, indicando que como mulher e mãe, ela sentiu uma pressão adicional para sacrificar seus próprios sonhos em prol da família.

O trecho "*Deixei esses sonhos engavetados por muitas décadas, por alguns anos...*" o prolongado oferece sugestões de um período em que Kátia adiou seus objetivos pessoais, enquanto "*construía sua família*". A expressão "*mais uma vez*" sugere que esse adiamento foi uma repetição ao longo do tempo, indicando um ciclo de sacrifício pessoal em nome de suas responsabilidades familiares. Assim, o caminho que ela descreve reflete a complexidade das decisões da vida de Kátia, marcadas por uma constante negociação entre seus próprios desejos e as expectativas sociais e familiares impostas a ela como mulher e mãe.

A complexidade desta situação destaca as tensões que muitas mulheres enfrentam ao equilibrar aspirações pessoais e responsabilidades familiares, especialmente quando os papéis de gênero tradicionais influenciam essas escolhas. O tempo, como mencionado por Katia, torna-se um fator crítico, pois os anos passam enquanto ela se dedica às obrigações familiares. Essa

narrativa ressalta a luta de mulheres que, devido às expectativas sociais e papéis atribuídos, encontram desafios para perseguir seus próprios objetivos e desejos.

Kátia compartilha um ponto de virada em sua jornada quando suas filhas alcançaram uma autonomia mais significativa, ingressando na universidade e concluindo o ensino médio.

Chegou o momento em que as minhas filhas já conseguiam alçar voo sozinhas, por assim dizer. Elas já estavam encaminhadas: uma entrou na universidade, outra estava terminando o ensino médio. Foi aí que eu consegui me sentir menos culpada por estar deixando o lar, porque até então eu tinha essa visão de que se eu saísse para estudar à noite, que era o único período em que eu teria condições de estudar, estaria abandonando o lar. E nesse momento eu senti que não era mais minha vez. E nesse caminho, nessa trajetória até o ingresso na universidade, o que aconteceu? Eu comecei a trabalhar em uma escola onde pude ver o quanto aquele ambiente era necessário na minha vida, e que eu tinha como futuro, como meta, continuar na educação. Então, entrei como uma auxiliar, como agente de organização escolar, mas vislumbrava ser professora. Nos anos seguintes, ingressei na faculdade através do ENEM de 2010, onde entrei na rede Anhanguera, cursando EAD, porque acreditava que não podia ficar todos os dias ausente da minha casa à noite.

A transição para a universidade não representou apenas uma mudança na trajetória acadêmica, mas sim, a pulsão de um desejo. A opção dela pela modalidade EAD criou novos possíveis para conciliar os estudos noturnos e as responsabilidades familiares. Segundo Deleuze & Guattari em sua obra *Anti-Édipo* (2011, p. 43), o desejo tem o poder de gerar realidade, sendo uma força produtiva que sintetiza objetos parciais, fluxos e corpos, resultando na produção do inconsciente. A narrativa de Kátia destaca, então, além de sua condição de criar novos possíveis, sua habilidade de diferir-se e reconfigurar a própria vida. Essa reinvenção pessoal, conforme apontado por Rago (2013, p. 208), é central na compreensão da jornada de mulheres como Kátia, que desafiam expectativas e transformam suas vidas.

Kátia compartilha sua experiência enfrentando desafios ao ingressar na EAD, destacando as dificuldades iniciais.

Apresentei muita dificuldade com a questão de plataformas, mas tive amigas, parceiras no curso que me ajudaram nessa questão. Aí formada prestei concurso, vários concursos, ingressei na escola como servidora pública, educadora, professora, na rede pública municipal. Aí veio outro desafio, superar outro desafio. Superar o preconceito que até então as pessoas tinham e têm a respeito do ensino EAD.

Além da resiliência individual, re-existe também o desafio de fissurar o sistema que perpetua estigmas em relação aos profissionais formados em EAD. Sua história destaca a

necessidade de reconhecimento e valorização de diferentes trajetórias educacionais, rompendo com narrativas que desvalorizam abordagens alternativas.

Sinto-me muito realizada. Gosto muito do que faço e procuro sempre fazer o melhor para as crianças. Me identifiquei com a educação infantil e com a infância. Então, tudo isso tem agregado muito na minha vida, tanto profissional como pessoal. Realização pessoal. E também, sempre tenho novas metas, objetivos, que é ingressar no mestrado, seja acadêmico ou profissional na área da educação. Esse é o meu próximo objetivo, o próximo sonho a ser realizado.

Ao integrar essas perspectivas, observo que a fala de Kátia reflete não apenas uma resposta individual aos discursos institucionais, mas também uma busca por significados e subjetividades na profissão de educadora. A idealização do papel da professora pode ser entendida como um processo de sujeição, onde se constrói ativamente a identidade em resposta a experiências passadas e aspirações futuras. A busca por metas, como ingressar no mestrado em educação, sugere um desejo de validação e reconhecimento profissional, alinhado com as expectativas sociais e institucionais em torno do ensino.

A análise das falas de Kátia sob essas duas perspectivas revela a complexidade das influências sociais, discursivas e subjetivas que moldam sua identidade profissional e aspirações acadêmicas.

As pessoas que me conhecem de uma vida toda, que sabem da minha trajetória, sabem das minhas origens, da minha infância, adolescência, enfim... você conhece toda minha história. “Nossa,” falam assim, “Kátia, a admiração que nós temos por você... Você não se dá conta de quanto, e assim, merecidamente.” Cheguei longe e então as pessoas falam muito sobre isso. As minhas filhas então, não preciso nem dizer. “É assim,” elas falam, “uma bela história”.

Sob perspectiva da potência de agir e dos afetos conforme Spinoza, em *A Ética* (2007), observamos uma expressão clara da capacidade humana de agir, dos afetos alegres e da busca por uma forma singular de existência. O conatus é a essência da vida, a busca inata de cada ser por perseverar em seu próprio ser. Kátia, narra parte da vida refletindo sua potência de agir. Ela compartilha sua trajetória desde a infância até o presente, indicando a capacidade humana de encontrar caminhos outros. A expressão "chegou longe" ressalta essa potência.

Os afetos positivos são evidentes na admiração, orgulho e reconhecimento expressos por aqueles que a conhecem, especialmente por suas filhas. A importância dos afetos alegres na potencialização da vida estão, também, nas palavras usadas, como: "admiração", "orgulho"

e "somos orgulhosos de você"- revelam uma atmosfera emocional positiva e fortalecedora que contribui para a potencialização da existência de Kátia.

A busca pela alegria e felicidade estão diretamente ligadas à compreensão adequada de si mesmo e do mundo, os caminhos que ela encontrou em ir além das expectativas convencionais. A menção à "uma bela história" pode ser interpretada como a criação de uma narrativa única e positiva para sua vida, indicando a busca por uma forma singular e potente de existir.

As cicatrizes da vida são testemunhas gravadas de sua trajetória, contudo a potência de sua existência extrapola a mera representação das dores; é a manifestação de que algo mais substancial existe. Seu corpo se torna uma obra que cria seu próprio modo de re-existir, revelando-se como algo além do que poderia ser previsto. Nessa dinâmica, reside a beleza singular de seu fluxo.

Considerações finais

Os trajetos como o de Kátia atravessam nossas vidas diariamente, representando a realidade de muitas mulheres que, como ela, criam fluxos com seus desejos, muitas vezes adiados para cumprir as expectativas sociais e familiares. Foucault (1998, p. 13) nos lembra que a filosofia não se destina a descobrir verdades ocultas, mas a tornar visível o que já está presente em nossas vidas. Ao fazer isso, podemos reconhecer e valorizar as experiências e lutas dessas mulheres, fazendo emergir uma compreensão mais profunda e empática de suas jornadas.

Ao intitular o encerramento deste texto com o trecho da canção "Que tudo que há num corpo se revele", de Martins, não busco estabelecer uma fixação no passado nem predizer o futuro. Pelo contrário, intenciono trazer à luz, por meio da voz das mulheres, especificamente da Kátia, os potenciais agenciamentos presentes nessa experiência. A obra de Martins evoca uma poética que nos convida a refletir sobre as possibilidades e a expansão dos potenciais latentes dentro dos corpos, especialmente no contexto das narrativas individuais que desafiam e transcendem as normas e expectativas impostas. Ao adotar essa perspectiva, valorizo as vozes subalternas e os caminhos não convencionais que ampliam as possibilidades de agenciamento e re-existência nas práticas e discursos cotidianos.

Nesse sentido, Kátia emerge como um exemplo imanente do processo descrito por Deleuze e Guattari (2011, p. 34) sobre o desejo como construção e agenciamento. Ao utilizar

seu poder criativo, Kátia não apenas narra suas experiências, mas mostra novas formas de existir que estão intrinsecamente conectadas aos seus desejos. Sua jornada reflete um dinamismo enfrentado na busca por uma imanência pessoal, onde as narrativas de suas vivências se entrelaçam com os anseios de sua vontade. Assim como Deleuze propõe, o desejo de Kátia não é apenas uma busca por satisfação pessoal, mas um ato de construção e delimitação de territórios próprios, onde cada expressão se transforma em um agenciamento único e significativo.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. Campinas: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- BARBOSA, Rita Cristina; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; LÓPEZ, Alejandra Montané. Inclusão educacional, digital e social de mulheres no interior da Paraíba: uma experiência na UFPB. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 148-171, jan./abril. 2018.
- COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2011. (Coleção Trans).
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Trad. M. T. C. Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Vozes. Petrópolis 2012.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Éditions Montparnesse, Paris. 1988-1989.
- HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.
- MALANCHEN, Julia. Políticas de educação a distância: democratização ou canto da sereia? **HISTEDBR online**, Campinas, n. 26, p. 209-216, jun. 2007.
- PELBART, Peter Pál. **Da clausura do fora ao fora da clausura: loucura e desrazão**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- PELBART, Peter Pál. "**Atmosfera**": ministrada no curso "esquizoanálise e contemporaneidade". São Paulo: Assemblage, 2023.
- RAGO, Luzia Margareth. **A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.
- RODRIGUES, Roberto. Dos agenciamentos do desejo à criação de modos de vida queer contra os fascismos cotidianos. **Revista Internacional Interdisciplinar - INTERthesis**, Florianópolis v. 18, p. 01-21, jan./dez. 2021.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. 2. ed., 13. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010.

Sobre as autoras

Lívia Sgarbosa: Doutoranda em Educação - UFSCAR; Mestre em Educação no grupo, Estado, Política e Formação Humana da Universidade Federal de São Carlos, Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira na Universidade Salesiana em Campinas, graduada em História pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais. Atualmente é formadora de professores pela rede Municipal de Monte Mor e professora de História e Ciências Sociais na Escola Caramelo COC. É membro do grupo DES:MUTAÇÃO - Vida, Ciência e Educação - UFSCAR.

E-mail: liviasgarbosa@hotmail.com

Carolina Rodrigues de Souza: Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, com co-tutela na Ecole Normale Supérieure de Cachan, França (2008); mestre em Educação pela UFSCar (2004) e licenciada em Ciências Exatas, habilitada em Física pela Universidade de São Paulo - USP (2001). Atualmente é docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no Departamento Metodologia de Ensino (DME). Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Educação em Ciências com aporte na discussão da epistemologia da Diferença. Coordenadora Institucional do PIBID da UFSCar. Líder do grupo de pesquisa Des:mutação - Vida, Ciência e Educação - <https://www.xn--desmutao-xza3b.com.br/>.

E-mail: liviasgarbosa@hotmail.com

Recebido em: 01 set. 2023

Aprovado em: 03 maio 2024